



De la formation à la profession enseignante :

trajectoires d'insertion, construction identitaire et
développement des compétences professionnelles



Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



**Thème : De la formation à la profession enseignante :
trajectoires d'insertion, construction identitaire
et développement des compétences
professionnelles**

Numéro coordonné par
Jeanne Rey & Marie Anne Broyon

TABLE DES MATIERES

*De la formation à la profession enseignante : trajectoires d'insertion,
construction identitaire et développement des compétences professionnelles*
Marie Anne Broyon et Jeanne Rey 7

**AXE 1. CONDITIONS, TRAJECTOIRES ET PROFILS D'INSERTION
DES ENSEIGNANTS DIPLÔMÉS**

*Trois ans pour s'insérer - Modes d'insertion et qualité des emplois
dans l'enseignement primaire vaudois.*
Crispin Girinshuti et Philippe Losego 17

*L'insertion professionnelle des enseignants issus de la migration
en Suisse romande : une insertion comme les autres ?*
Marie Anne Broyon 39

*Au-delà de l'école (publique) ? Trajectoires d'insertion professionnelle
alternatives empruntées par des enseignants diplômés*
Jeanne Rey 59

*Regard transversal sur la migration, la qualité des emplois et les trajectoires
alternatives dans l'insertion professionnelle en enseignement en Suisse*
Jimmy Bourque 85

**AXE 2. PROFESSIONNALISATION ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS
PROFESSIONNELLES**

*Insertion professionnelle des enseignants et construction identitaire
à l'épreuve du métier*
Thérèse Perez-Roux 95



<i>Portraits d'enseignants en insertion : les chemins de l'individuation</i> Nilima Changkakoti	117
<i>La quête du soi professionnel d'un enseignant en insertion professionnelle : entre le dire et le faire pour devenir</i> Santiago Mosquera Roa, Kristine Balslev, Anne Perréard Vité et Dominika Dobrowolska	137
<i>Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel Contribution à l'innovation des dispositifs d'accompagnement à l'insertion des enseignants</i> Katja Vanini De Carlo	157
<i>Regard transversal sur la construction de l'identité professionnelle</i> Vania Widmer	175
 AXE 3. DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES	
<i>Développement professionnel des enseignants débutants – comparaison entre les exigences perçues par les enseignants débutants et celles perçues par les enseignants stagiaires et expérimentés</i> Manuela Keller-Schneider	183
<i>Groupes d'analyse de pratique avec des enseignants débutants : quel rôle pour les enseignants formateurs qui les accompagnent ?</i> Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud	209
<i>Accueillir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire dès l'insertion professionnelle : modalités et impacts de l'apprentissage en situation</i> Isabelle Noël	231
<i>Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle</i> François Gremion	249
 VARIA	
<i>Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants</i> Christophe Gremion	259
<i>Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse</i> Céline Girardet et Jean-Louis Berger	287



Regard transversal sur le développement des compétences en situation d'insertion professionnelle

François GREMION¹ (Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Suisse)

Introduction

Les trois derniers articles de ce numéro thématique offrent différentes perspectives de recherche sur le développement des compétences professionnelles chez des enseignants débutants ou leurs accompagnants (Keller-Schneider, Noël et Monnard & Gremaud). Dans ce texte, je me propose de partir de leurs points de vue méthodologiques différents et d'interroger tour à tour leurs résultats en les positionnant selon leurs perspectives temporelles distinctes. D'autre part, je propose de considérer la situation d'insertion professionnelle d'enseignants débutants comme point de référence commun et déterminant pour l'analyse des résultats de ces trois recherches.

La perspective de Manuela Keller-Schneider est transversale ou pseudo-longitudinale (Gremion, Akkari & Lauwrier, 2011). Dans une approche quantitative, elle compare entre eux à l'instant *t*, des étudiants en formation initiale, des enseignants débutants et des enseignants expérimentés, en regard de leur perception à propos de trois dimensions de la compétence professionnelle. Se situant dans une perspective longitudinale, Isabelle Noël s'inscrit dans une démarche qualitative. Elle cherche à comprendre comment, durant la première année d'insertion professionnelle, des enseignants débutants construisent leurs compétences à l'accueil des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Quant à Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud, leur perspective est interactionniste. Dans une démarche qualitative et une optique compréhensive, elles cherchent à saisir comment des enseignants expérimentés, dans le rôle de praticien formateur, incarnent une posture d'accompagnant d'enseignants débutants dans le cadre d'un dispositif formel d'analyse de pratiques. En d'autres termes, on pourrait dire que Manuela Keller-Schneider s'intéresse au *QUOI?* Son intérêt porte sur les compétences ou domaines de compétence dont les préoccupations seraient spécifiques aux enseignants durant leur insertion professionnelle comparativement aux étudiants en formation initiale et aux enseignants experts. Isabelle Noël puis Isabelle Monnard et Jacqueline Gremaud tentent,

1. Contact : Francois.Gremion@hep-bejune.ch



dans leurs recherches respectives de définir le *COMMENT*? La première se penche sur la voie d'apprentissage que les enseignants débutants privilégient pour développer leurs compétences dans la prise en charge des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Les secondes interrogent plutôt la pratique des accompagnants, ce qui se passe pour eux du moment qu'ils sont investis de ce rôle dans le cadre d'un dispositif formel de formation.

Ces recherches s'inscrivent dans le champ de l'insertion professionnelle d'enseignants débutants, d'où l'intérêt de porter un regard orienté sur son processus et ses phénomènes associés, en particulier la manière dont cette phase des débuts dans le métier les détermine ou non. Selon un modèle d'insertion professionnelle réussie mis en évidence par Bourque, Gremion, Akkari, Broyon, Boéchat-Heer & Gremaud (2009), la stabilité du poste, les conditions de travail et ce qui favorise le développement des compétences dans la réalisation des tâches parascolaires sont les trois dimensions qui ont pu être validées par cette recherche. Les trois autres n'ont pas pu l'être : les mesures de soutien et d'accompagnement, la préparation par la formation initiale et ce qui favorise la compétence dans la réalisation des tâches scolaires. En proposant de questionner les résultats des recherches discutées sous un angle méthodologique différent de celui des auteures, il m'importe de garder à l'esprit ce que le phénomène à l'étude, soit le développement des exigences, la voie d'apprentissage et l'accompagnement, présente de spécifique dans chacune des recherches présentées pour expliquer ou comprendre l'insertion professionnelle. Comment s'assurer que la situation d'insertion professionnelle ne devienne pas qu'un implicite, telle la *situation négligée* que Goffman (1988) puis Quéré (1997) à sa suite s'en sont inquiétés? Cette interrogation constitue le fil rouge que je suivrai pour discuter ces trois recherches.

Première recherche

Dans ses travaux, Keller-Schneider a pu mettre en évidence des exigences professionnelles sur lesquelles reposent les préoccupations des enseignants en phase d'insertion professionnelle selon quatre domaines généraux : la construction de l'identité professionnelle, la transmission soucieuse au destinataire, la gestion bienveillante de la classe et la coopération active avec les autres professionnels partenaires. Pour chacune des exigences qui constituent ces domaines généraux, elle propose une déclinaison de la perception de l'enseignant selon trois angles : la *sollicitation*, l'*importance* et la *maîtrise de la compétence*. Dans sa recherche, elle se demande si la perception des enseignants est fonction de la phase professionnelle dans laquelle l'enseignant se trouve : formation initiale, insertion professionnelle ou expertise. Mais aussi, en cas de différence significative, si celle-ci s'explique par des caractéristiques individuelles. C'est l'hypothèse qu'elle tente de vérifier au travers de son dispositif quantitatif d'enquête par questionnaire.



Dans ce type d'enquête par questionnaire, les données collectées portent sur des pratiques rapportées telles que le répondant les perçoit et non pas sur des pratiques effectives (par ex. observation directe par le chercheur). Il s'agit donc d'une estimation chiffrée par un individu qui donne une valeur à son action ou à son rapport à une action parce qu'on le lui demande. Lorsque l'estimation porte uniquement sur la *perception* du niveau de maîtrise d'une compétence, les scores moyens sont en principe plutôt élevés. Les résultats de l'enquête annuelle de l'équipe de recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants débutants de Suisse romande et du Tessin (INSERCH) montrent ce phénomène lorsque les enseignants récemment diplômés sont appelés à autoévaluer, sur une échelle de 1 à 6, le niveau de maîtrise de leurs compétences professionnelles (Broyon, Canevascini, Girinshuti, Gremion, Losego, Rey & Zampieri, 2014). Les scores moyens élevés témoignent du fait que les enseignants s'estiment plutôt compétents pour réaliser les tâches qu'ils ont à réaliser. Cette évaluation positive peut en partie s'expliquer par la désirabilité sociale. Or, dans un modèle tridimensionnel comme celui de Keller-Schneider, son focus se déplace. L'évaluation plus élevée ne porte plus sur la réussite de la compétence, mais sur la dimension *importance* de l'exigence qui est de quelque 1 à 1,5 point supérieur, en moyenne, à celles des dimensions *sollicitation* et maîtrise de la *compétence*. Un des intérêts de cette approche, orientée sur la maîtrise des exigences combinant l'autoévaluation des enseignants selon trois perspectives, est qu'elle permet d'avoir une meilleure idée de la perception que les enseignants se font de la maîtrise «réelle» de leurs compétences professionnelles. Néanmoins, d'un point de vue méthodologique plus général, il se peut qu'un tel écart soit également le produit d'un biais qu'induit une échelle limitée. Tout individu entretient un rapport qui tend de façon systématique vers la limite supérieure, de sorte à ne pas se disqualifier soi-même. Jusqu'à quel point, en proposant une approche quantitative à échelle d'analyse finie pour l'explication de phénomènes de cette nature, le chercheur ne véhicule-t-il pas, malgré lui, une représentation erronée de la notion de développement ou de «croissance», considérée «comme ayant une fin» plutôt que «comme étant une fin»? (Dewey, 1975, p.73). Ainsi, lorsqu'on utilise une échelle métrique limitée pour expliquer un phénomène ou processus «illimité», ne se situe-t-on pas plutôt dans une perspective telle celle que Dewey considère comme «fallacieuse» et «dont les conséquences sont néfastes», non pas de façon directe, ici sur le développement professionnel, mais pour une bonne compréhension de ce qu'il peut être ?

Sur la base de ses résultats, l'auteure affirme d'abord que «le développement des compétences n'apparaît pas comme une grandeur croissante». Toutefois, pour soutenir une telle déduction, jusqu'à quel point est-il légitime de comparer entre eux des groupes (novices stagiaires versus novices enseignants versus enseignants expérimentés) dont les conditions de comparaisons divergent sur le fond (pratique accompagnée puis pratique en solitaire ancrée dans un changement de rôle et de statut)? En choisissant une observation des pratiques effectives dans une approche



interactionniste ou longitudinale sur une cohorte appariée, plutôt que de comparer entre eux trois groupes distincts à l'instant t , aboutirait-on aux mêmes constats? Serait-on assuré d'y trouver la même discontinuité dans le passage de la formation initiale à la phase d'insertion professionnelle? Si, ensuite, le développement des compétences professionnelles est plutôt un « rapport à des cadres de référence qui ne cessent d'évoluer face aux exigences », la discontinuité constatée dans la perception des enseignants débutants ne serait-elle pas, davantage qu'une baisse idiosyncrasique du développement des compétences professionnelles, plutôt une croissance, comprise en tant que prise de conscience professionnelle de nouveaux enjeux? En bref, peut-on réduire le développement des compétences professionnelles d'un individu à la perception qu'il s'en fait?

Seconde recherche

Dans ses travaux, Noël s'intéresse à la manière dont les enseignants développent des compétences pour travailler avec la diversité des élèves. Dans son enquête longitudinale, elle cherche à comprendre comment de jeunes enseignants évoluent au cours de leur première année de pratique professionnelle. Elle met en évidence les voies principales d'apprentissage que ces enseignants débutants privilégient pour développer leurs compétences dans la prise en charge d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Elle identifie trois voies principales d'apprentissage : un apprentissage par soi-même, un apprentissage par la communauté de pratique et une voie médiane entre les deux.

Le tableau de synthèse de son article résume que « l'apprentissage par soi-même est un apprentissage par le tâtonnement, l'expérience et la réflexion sur l'action et l'expérience ». Il est intéressant de constater en référence aux données de l'équipe INSERCH que cette définition correspond justement à la voie que les nouveaux enseignants estiment la plus pertinente pour le développement des compétences professionnelles. En d'autres termes, et comme le souligne Pastré (2006), on n'apprend pas par l'action seulement, mais aussi par la réflexion sur l'action menée. On peut légitimement se demander si ce processus ne serait pas précisément la « voie royale » de l'apprentissage pour tout individu, son efficacité étant avant tout déterminée par les conditions, favorables ou non, dans lesquelles la réflexion qu'il pose sur sa propre action. Il ne semble pas que l'apprendre par soi-même soit en jeu dans cette étude, mais plutôt le fait de pouvoir découvrir en solitaire ou à l'aide d'autrui – ici la communauté de pratique – une solution viable à une préoccupation professionnelle. Comme en témoignent les verbatim des enseignants regroupés par l'auteure dans cette catégorie, hormis une enseignante qui a fait délibérément ce choix, les trois autres n'auraient pas choisi de rester seuls si une alternative leur avait été donnée. On peut du reste se demander quels savoirs professionnels ils ont conscience d'avoir construits par eux-mêmes au terme de l'année. Lorsque les conditions de travail ne sont pas optimales et que la difficulté pointe, cette voie d'apprentissage est perturbée, les apprentissages sont



empêchés ou réduits. Or, avoir accès à des ressources pertinentes est une condition de base pour la construction des savoirs professionnels. Comme cette étude semble le mettre en évidence, en lien avec les données de la littérature sur l'inclusion scolaire auxquelles l'auteure fait référence, c'est lorsqu'une situation de coopération est possible que les enseignants développent le plus de compétences pour accueillir dans leur classe des élèves différents.

On peut se demander si la difficulté éprouvée par ces trois enseignants, face à des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, sans aucune mesure d'aide attribuée, relève de la seule difficulté de l'élève ? Lorsqu'aucune mesure d'aide n'est offerte et que l'enseignant semble insuffisamment outillé pour s'en sortir seul, on peut s'interroger si la difficulté n'est pas seulement celle de l'élève, mais également celle de l'enseignant débutant ? En adoptant une démarche interactionniste, quelle découverte mettrait-on en évidence quant à la nature partagée de la difficulté de l'élève et de celle du jeune enseignant, voire de la nature de la relation qui s'est construite entre eux ? Dans quelle mesure l'adoption d'un point de vue transversal ne permettrait-elle pas d'identifier la part de la difficulté de l'élève liée ou aggravée par le manque de compétence de l'enseignant pour répondre ou faire face à ses besoins ? D'autre part, on peut se demander jusqu'à quel point le sens donné à la difficulté de la situation éducative par un enseignant en insertion professionnelle diffère du sens donné par un enseignant expert lorsqu'ils sont face à des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Et si différence il y a, à quoi tient-elle ? N'y aurait-il pas, indépendamment de la période d'insertion professionnelle, à promouvoir une aide orientée pour tout enseignant démuni et contraint à la solitude, en prise à des situations éducatives complexes ?

Troisième recherche

Au travers de deux études portant sur le rôle et la posture de formateurs praticiens qui encadrent des enseignants débutants dans des groupes d'analyse de pratiques, Monnard et Gremaud mettent en évidence comment ces formateurs praticiens occupent une place centrale dans le dispositif, en lien avec la compréhension qu'ils ont et se font de leur rôle d'accompagnant, cette compréhension étant probablement conditionnée elle-même par leur activité d'enseignant en classe. Une première étude porte sur la mise en évidence de diverses structures des tours de paroles lors de l'accompagnement des nouveaux enseignants en groupe d'analyse de pratiques. La seconde étude est une recherche-action confrontant ces mêmes praticiens formateurs aux résultats de la première étude dont ils sont les sujets, ce qui les renvoie directement à leur propre manière d'endosser ce rôle et cette fonction d'accompagnant.

Les auteures soulignent à juste titre que les processus d'accompagnement en phase d'insertion professionnelle ne sont que peu discutés dans la littérature. Qu'est-ce à dire ? Est-ce le cas parce que, quoi qu'il en soit, l'accompagnement est un processus dont les modalités ne sont pas



déterminées par les contingences de la situation ou s'agit-il d'un phénomène dont les dimensions propres à la phase d'insertion professionnelle ne sont pas encore étudiées ? Si l'on prend en compte les références convoquées par les auteures, on pourrait s'attendre à ce que l'accompagnement en période d'insertion professionnelle présente une configuration spécifique à cette phase professionnelle. Thuillier, Goloubieff et Vial (2014) sont, par exemple, des auteurs cités pour lesquels les points de repère précis à adopter pour la posture d'accompagnement doivent être en cohérence avec la situation donnée. Ardoino (1990) souligne que cette posture est liée aux caractéristiques de la situation en elle-même ainsi qu'aux représentations que les autres membres du système s'en font. Au final l'étude présentée par les deux chercheurs aboutit à une réflexion sur l'accompagnement, en particulier, une prise de conscience des pratiques des praticiens formateurs impliqués dans leur recherche. Toutefois, les dimensions qu'un accompagnement pourrait avoir de spécifique ou de propre à cette phase de l'activité professionnelle que représente l'insertion professionnelle ne sont pas abordées dans cet article.

Dans cette perspective, en adoptant une démarche d'observation transversale *au temps t*, serait-il possible de mettre en évidence des modalités d'accompagnement qui permettent une comparaison avec un groupe d'étudiants en cours de formation initiale ? Dans le cadre des groupes d'analyse de pratiques et en référence à la conversation normale que prennent les auteures comme point neutre, pourrait-on identifier, dans un premier temps, des agencements récurrents des tours de paroles, propres à chacune des phases professionnelles que sont la formation initiale et l'insertion professionnelle ? Dans un second temps, pourrait-on interroger les différentes configurations des dimensions de l'accompagnement spécifiques à l'insertion professionnelle que le modèle de Paul (2004, 2009) permettrait d'identifier ? À l'aide de quels points de repère pourrait-on comprendre la crise d'identité que fait surgir le double rôle d'enseignant expert et d'accompagnant dans cette phase professionnelle ? En toute vraisemblance, il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon accompagnant. La remarque de Pelpel (1989) concernant les accompagnants de la première pratique en formation initiale trouve ainsi écho chez les accompagnants de la phase d'insertion professionnelle, à savoir : si riche soit-elle, l'expérience professionnelle « ne constitue pas en soi une ressource suffisante pour contribuer efficacement à la formation d'un stagiaire » (p. 151). Accompagner un stagiaire ne relève pas tout à fait de la même expérience que celle qui consiste à faire la classe, d'où l'importance de poursuivre les réflexions et recherches sur la formation des accompagnants, en phase de formation initiale ou à cette étape des débuts dans le métier. Et dans ce contexte, quelles seraient les modalités spécifiques à cette étape d'insertion professionnelle ?



En conclusion

Cet exercice d'écriture alliant synthèse et dialogue entre auteurs comportait un double défi. Il visait premièrement à faire dialoguer des recherches portant sur des objets apparentés en utilisant les postures méthodologiques présentées pour enrichir la réflexion et ouvrir le débat dans une perspective constructive. Le second défi reposait sur une question plus générale, soit le questionnement du lien entre les résultats présentés et la problématique de l'insertion professionnelle des enseignants débutants. La posture que j'ai adoptée dans cette discussion consiste ainsi à conserver en point de mire la situation dans l'interprétation des résultats, dans l'esprit de Goffman (1988) ou Quéré (1997). Au terme de cette courte discussion, la question de la place et de l'importance de la situation dans la conception d'une recherche demeure avec acuité, quel que soit le phénomène à l'étude, qu'il s'agisse de l'insertion professionnelle des enseignants débutants ou de tout autre objet de recherche.



Références

- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Consulté à l'adresse http://www.arianesud.com/bibliotheque/aa_auteurs/ardoino/ardoino_postures_et_impostures_19902
- Bourque, J., Gremion, F., Akkari, A., Broyon, M.A., Boéchat-Heer, S. & Gremaud, J. (2009) L'insertion professionnelle en enseignement : Validation d'un modèle inspiré de Bronfenbrenner. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 31(2), 355-376
- Broyon, M.-A., Canevascini, S., Girinshuti, C., Gremion, F., Losego, P., Rey, J., Zampieri, S. (2014). *L'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin. Résultats de l'enquête réalisée en 2013 auprès des nouveaux diplômés des degrés préscolaires, primaires, secondaires I et II des HEP de Suisse romande et du Tessin* (Rapport de recherche). Lausanne, Fribourg, Bienne, Locarno, Saint-Maurice : INSERCH.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin, U. (G. Deledalle, Trad., Original publié 1916)
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. In Id. (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (p. 143-149). Paris : Seuil, Minuit.
- Gremion, F., Akkari, A & Lauwerier, T. (2011). Professionnalisation de l'enseignant dans une perspective longitudinale. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen & N. Changkakoti (Ed.). *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*, (p. 39-65). Porrentruy : Editions HEP-BEJUNE.
- Pastré, P. (2006). Que devient la didactique dans l'apprentissage des situations professionnelles ? In Y. Lenoir & M.-H. Bouiller-Oudot (Eds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 321-344). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, 62, 91-108. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.
- Quéré, L. (1997). *La situation toujours négligée ?* Réseaux, 15(85), 163-192.
- Thuilier, O., Goloubieff, B., & Vial, M. (2014). Rapport au savoir et place de l'accompagnement en formation. Le cahier des charges, un outil facilitateur ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, 49-61.

Règles de présentation

Les manuscrits, adressés par mail au rédacteur de la Revue, doivent être transmis sous forme électronique au format .doc ou .rtf (attention les formats .docx ne sont pas pris en compte). Les tableaux, figures ou autres images (.jpg) sont également transmis sous forme électronique.

Le texte est présenté en Times 12 points, interligne 1.5. Les articles ne doivent pas dépasser 8500 mots, incluant les notes, les références, le résumé, les tableaux et figures; les recensions comptent entre 200 et 1 000 mots.

L'auteur indique toutes ses coordonnées dans le mail d'accompagnement (nom, prénom, email, adresse exacte et complète, numéro de téléphone ainsi que le nom exact de l'organisme auquel il est rattaché et son statut institutionnel. S'il y a plusieurs auteurs, leurs noms et coordonnées figurent également dans le mail d'accompagnement dans l'ordre d'énumération souhaité.

Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

L'article doit comporter: un titre concis et explicite, un résumé de l'article placé sous le titre avant le début du texte (max. une centaine de mots, il doit définir l'objet et préciser les objectifs de l'article, la méthode utilisée et les résultats obtenus ou les conclusions dégagées); une liste de 5-8 mots-clés. Les titres et les parties sont clairement indiqués et numérotés.

L'auteur veillera à n'utiliser que trois niveaux de titres (clairement identifiables) dans le corps du texte. Les tableaux et les figures, sont présentés dans une forme soignée (utilisation des formats tableau / bonne résolution) soit directement dans le texte, soit dans des fichiers séparés. Tout manuscrit doit être conforme aux normes de présentation du Publication Manual of the American Psychological Association (APA 5e édition, 2001).

Pour assurer l'anonymat lors de l'évaluation des textes, le texte soumis doit être dépouillé de toute indication permettant d'identifier l'auteur.

Les articles sont soumis à deux arbitres spécialisés dans le domaine afin d'être évalués avant leur publication.

Les articles sont à envoyer sous forme électronique à Pierre-François Coen, rédacteur responsable à l'adresse suivante : coenp@edufr.ch.



Centre d'enseignement et de recherche francophone pour la Formation des enseignant-e-s du secondaire I et II

La revue est publiée grâce à l'appui financier des différentes institutions partenaires.